

Filosofia da diferença: apontamentos em torno da aprendizagem do pensamento em filosofia

Grisotto, Américo

Veröffentlichungsversion / Published Version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Grisotto, A. (2012). Filosofia da diferença: apontamentos em torno da aprendizagem do pensamento em filosofia. *ETD - Educação Temática Digital*, 14(1), 179-198. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-313033>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Free Digital Peer Publishing Licence zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den DiPP-Lizenzen finden Sie hier:
<http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>

Terms of use:

This document is made available under a Free Digital Peer Publishing Licence. For more Information see:
<http://www.dipp.nrw.de/lizenzen/dppl/service/dppl/>

**FILOSOFIA DA DIFERENÇA:
APONTAMENTOS EM TORNO DA APRENDIZAGEM DO
PENSAMENTO EM FILOSOFIA**

***PHILOSOPHY OF DIFFERENCE:
RECORDS FOR LEARNING OF THOUGHT IN PHILOSOPHY***

Américo Grisotto¹

Resumo

Aventurar-se no pensamento em filosofia não depende, a princípio, do uso necessário dos arsenais da razão. Antes, seria necessário lançar-se em seus domínios e ficar à espreita dos seus acontecimentos. Somente quando esses ocorrerem teremos como distinguir os que coincidem enormemente com o que já fazemos e pensamos, e os que trazem o novo. Talvez aí, de fato, algum empenho tenha sentido. Assim, ao me deparar com os escritos da filosofia da diferença, de maneira especial com os de Deleuze, Guattari e Foucault, foi possível deslocar a minha prática docente em filosofia dos moldes da filosofia maior e vislumbrar a filosofia em sua minoridade. Aliás, pelo inusitado dos acontecimentos que atravessam nossas salas de aula, penso que seja possível sugerir aos alunos que inventem suas próprias regras de fazer filosofia, segundo uma nova maneira de confecção, um novo estilo que lhes seja próprio, ou seja, que tomem os autores da história do pensamento como matéria de entretenimento, por meio de novas composições que não aquelas que os textos filosóficos já oferecem; que selecionem autores que endossam aquilo em que pensam, fazendo uso intensivo deles; que traíam os autores, respeitando-os o máximo, sem reproduzi-los.

Palavras-chave: Filosofia. Diferença (Filosofia). Conceito. Aprendizagem. Afeto.

Abstract

Venturing into the thinking not only depend on efforts, it is necessary to throw in their fields and to pay attention to their events. Only when these events occur will be possible to distinguish between what has been done and what is new. Maybe, then, some effort has meaning. Thus, reading the writings of philosophy of difference, in particular of Deleuze, Guattari and Foucault, it was possible to move my practice from major philosophy to the philosophy in its minority. Encouraged by this movement, I believe it is possible to suggest that students invent their own rules of doing philosophy, according to a new way of production, a new style, that they choose; take the authors of the history of thought like entertainment matter, through new compositions other than those already offered; select authors who endorse what they believe and make intensive use of them; betray the authors, respect them, but do not duplicate them.

Keywords: Philosophy. Difference (Philosophy). Concept. Learning. Affection.

¹ Universidade Estadual de Londrina. Doutor em Filosofia e História da Educação pela Unicamp. Fone: (43) 3304-4067. E-mail: grisotto@uel.br – Londrina, Paraná, Brasil.

PARA INÍCIO DE CONVERSA...

Há, pelo menos, duas maneiras de se elaborar uma filosofia. A primeira, por meio de um processo de adaptação, supondo ser necessário um ajuste do pensamento aos planos teóricos postos pela tradição. E a outra, pela recriação do ato pelo qual essa tradição foi efetuada. Em que pese a segunda opção, os pensamentos funcionariam como acontecimentos e suporiam encontros afetivos. São eles que poderão inaugurar, na perspectiva do aprendiz em filosofia, uma nova imagem do pensamento.

Por este viés, tal investimento traz consigo a exigência da superação de três teses: a da existência de uma forma verdadeira de pensar, universalmente compartilhada; aquela segundo a qual somos desviados do pensamento por forças estranhas a ele (corpo, paixões, interesses sensíveis); e, por fim, a da constatação de que basta um método para pensar bem, para que reencontremos a verdade do pensamento (DELEUZE, 1976, p. 85-86).

Desse modo, a possibilidade de uma nova imagem do pensamento se justifica pela criação de novos sentidos e valores, o que implica que pensar não é o exercício natural de uma faculdade. Pelo contrário, depende de forças que se apoderam desse ato, presentes nos corpos, nas paixões, nos interesses sensíveis, produzindo acontecimentos, exercendo-lhe uma violência, lançando-o num devir²-ativo. Por esse motivo, não será um método, como suposição da boa vontade no pensamento, que concederá ao aprendiz o que pensar. Essa situação lhe será propiciada pela cultura, o que os gregos chamavam de *Paidéia*, como violência seletiva, operando por forças “estranhas” que se exercem sobre ele, coagindo-o (DELEUZE, 1976, p. 88-89).

No entanto, considerando o legado filosófico do Ocidente, foi o processo simplesmente adaptativo que dominou e esteve perene na cena filosófica. Por meio dele, aquele que deseja embrenhar-se no pensamento filosófico não pode caminhar a passos livres, mas sob tutela. E, caso haja também o desejo de se expressar, deve se amparar em fundamentos, princípios. O que meramente ocorre, de fato, é a higienização e purificação dos reais interesses e desejos do aprendiz – em fidelidade a uma imagem verídica do pensamento.

Cabe ressaltar, contudo, que uma imagem veraz não é uma entidade em si, é uma criação. Pois, segundo Deleuze (1992, p. 157, grifo do autor), “a verdade não é algo preexistente, a ser descoberto, mas deve ser criada em cada domínio. [...] Dizer ‘a verdade é

² Fenômeno de dupla captura, de evolução não paralela, núpcias entre dois reinos, que são sempre contra a natureza, pois o que cada um se torna, muda menos do que aquele que se torna (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 14-15). Os devires são encontros, direções, orientações, vetores, entradas e saídas com os quais nos deparamos.

uma criação’ implica que a produção da verdade passa por uma série de operações que consistem em trabalhar uma matéria”.

Mas, para entender como uma determinada visão se fixou no pensamento filosófico, é preciso considerar que toda obra filosófica é mais uma estetização da existência e menos uma investigação sobre a veracidade do mundo. Talvez, por isso, não seja tão comum olhá-la pelo viés da criação, mas pela consistência de suas verdades.

Assim sendo, por apostar na diversidade das criações do pensamento filosófico, é preciso desconsiderar que algo preexistente, a ser descoberto, possa ser o melhor caminho e fomento do ato de pensar. E, ao mesmo tempo que deseja se livrar da lealdade canina ao passado, não o julga suficientemente neutro a ponto de descartá-lo, sem lançar mão da ideia de que é ainda no seu interior que são possíveis novas mudanças. Por esse prisma, o aprendiz em filosofia será solicitado pelo pensamento frente à tradição muito mais pela potência dos retratos filosóficos que poderá criar do que por via da assimilação dos seus sistemas.

Para Deleuze (2006, p. 18), trata-se de uma nova utilização da história da filosofia – em contraste com o velho estilo –, segundo a qual o pensamento pode receber acréscimos, servindo-se das renovações presentes nas artes. Assim, o trabalho do aprendiz não seria propriamente o da contemplação, do já criado no pensamento, mas o da criação, em que a história da filosofia, sem ser a reprodução da própria filosofia, pode desempenhar um papel semelhante ao da colagem em pintura. Nessa versão, por exemplo, uma resenha de história da filosofia poderia ter uma existência dupla e comportar, como duplo ideal, a pura repetição do texto antigo e do texto atual, um no outro.

Então, pelo que foi argumentado, constatamos que a abordagem filosófica, dividindo-se em duas faces, pode tanto ser indiferente à inventividade do pensar, enxergando-a apenas sob o viés do raciocínio calculado, quanto aproveitar-lhe as fissuras, reconhecendo na herança histórica a matéria-prima capaz de engendrar novidades nas costas da própria tradição. Ou seja, uma possível alternativa para a filosofia e sua aprendizagem encontra-se na contraefetuação dos seus registros, tendo em vista a construção e a experimentação de novas ideias e deslocamentos, e não propriamente na compreensão e na operacionalização dos seus estatutos. É como se estivéssemos enxergando, na tradição do pensamento filosófico, muito mais um movimento do que sua consolidação, ensejando novas composições e novos recomeços.

Nesse sentido, a aprendizagem em filosofia compreende a possibilidade do inusitado³, porque é refratária aos consensos. Por esse motivo, o ensino tanto pode surtir efeito – e, neste caso, o aprendiz retira dele elementos que lhe são úteis para o pensamento –, quanto suscitar a indiferença, o que coloca o professor de filosofia em uma situação bastante atípica: poderá muito pouco como aquele que impõe, mas muito mais como intercessor no pensamento filosófico que começa, de modo que não venha a trair a própria filosofia, com sua forma contundente e incomum de se manifestar.

Por esta ótica, a visão de mundo tende a corroborar olhares interessados, acolhidas e escolhas afetivas, jamais adaptação. Sua existência se justificará como meio e exercício para criações. E outra será a maneira de se relacionar com o vasto legado do pensamento. Não haverá mais o que explicitar, abarcar, entender⁴. Antes de tudo, será preciso adentrar e dispensar atenção aos encontros, pois a herança do pensamento, longe de dar uma descrição dos fatos como eles são no mundo, são signos que podem ser encontrados, decifrados, sugerindo novos encaminhamentos, ou seja, problematizados para salvaguardar a vida e o pensamento onde este se encontra, engendrando-lhe novos movimentos. Neles não encontramos certezas. É de sua natureza um fora absoluto, sem o qual o pensamento filosófico jamais ganharia novo fôlego.

Para Deleuze e Parnet (1998, p. 11), é por esse motivo que se deve tratar um livro filosófico como se escuta um disco, como se vê um filme, como se recebe uma canção – qualquer tratamento do livro que reclamasse para ele um respeito especial, uma atenção de outro tipo, vem de outra época e o condena definitivamente, porque nele não há o que compreender, mas em que se envolver.

Pela indiferença com que enxergam o sentido canônico da tradição, esses novos movimentos impulsionam sentidos insuspeitos para o ato de pensar, que não aqueles já postos pela racionalização e reconhecimento filosóficas. Por isso, a relação com o legado do pensamento não acontece em termos da sua significação, mas pelo que pode vir a se transformar.

Segundo esse enfoque, o aprendiz em filosofia encontra-se muito mais na pele do artista do que do hermenêuta. Em suas combinações e interpretações filosóficas, configura-se a experiência de pensar nos domínios de uma nova versão. É um impulso filosófico da

³ Inusitado - do não usado; do não usual; do incomum, do estranho (FERREIRA, 1999, p. 1131).

⁴ De acordo com Deleuze e Parnet (1998, p. 12), “não há questão alguma de dificuldade nem de compreensão: os conceitos são exatamente como cores, sons ou imagens, são intensidades que convém ou não, que passam ou não passam. Pop’filosofia. Não há nada a compreender, a interpretar”.

aprendizagem que deve sua inspiração ao trabalho experimental, ensaístico. O que significa dizer que há uma preservação da natureza dinâmica, vacilante e irregular desse processo.

A esse respeito, a produção filosófica de Foucault é bastante significativa. Para ele (FOUCAULT, 2001, p. 14), seus trabalhos são o protocolo de um empenho longo, hesitante, exigindo retomadas e correções. Consistem num “exercício filosófico”, cuja articulação possibilita saber em que medida a atividade do pensar pode liberar o pensamento daquilo que se pensa silenciosamente, de maneira a pensá-lo de outra maneira.

Por isso, a opção deste pensador pelo ensaio. Na forma como Foucault (2001, p. 13) o entende, este consiste numa experiência modificadora de si no jogo da verdade, o que difere de uma apropriação de outrem para fins de comunicação. Por meio dessa estratégia, é dado àquele que aprende o direito de explorar o que pode ser mudado no seu próprio pensamento, justamente quando, no exercício de um saber, lida com coisas que lhe são estranhas.

Trata-se de uma tática que vê na filosofia “um corpo vivo, [...] um exercício de si, no pensamento”. Por esse motivo, “seus estudos de ‘história’, pelos campos que tratam e pelas referências que assumem, [...] não são trabalhos de ‘historiador’” (FOUCAULT, 2001, p. 13, grifos do autor), mas ensaios, experimentações filosóficas.

Em consonância com esta perspectiva, o que se deseja é que a aprendizagem do pensamento filosófico se sirva menos do exercício de verdades comuns a todos e passe a investir muito mais na multiplicidade das abordagens e nas criações, de modo que propostas inusitadas insurjam e liberem as forças do pensamento.

Justamente a esse propósito é que se defende que o ato de reter um determinado conteúdo deve ser visto com menos importância do que aquele de uma aprendizagem interessada.

Nas salas de aula, grandes bocados de história da filosofia e de concepções filosóficas são apresentadas. Porém, na maioria das ocasiões, esses ensinamentos vêm atrelados a certa moralização e ao entendimento *a priori* do mundo, cujo vínculo pode vir muito mais a endossar os princípios da instituição educacional – privada ou pública, reforçando os imperativos a que a filosofia terá que se submeter – do que colocar em pauta o livre pensar.

Revirando as páginas do atual contexto e sem descaracterizar seus méritos, o que se almeja na aprendizagem em filosofia é lançar um olhar diverso sobre a tradição e o fomento de seus saberes.

Aliás, quanto a este aspecto, seria comum a questão: por que o foco é sobre a aprendizagem filosófica e não sobre o ensino? Ensaando uma resposta, seria porque a aprendizagem em filosofia tenderia a radicalizar uma relação externa com o pensamento, contraefetuando-se daquilo que pode ser ensinado. Assim, o ensino de filosofia é sempre de segunda ordem em relação à aprendizagem em filosofia. Ou antes, a aprendizagem em filosofia, por ser intransferível no modo como opera, é uma espécie de ensino filosófico de si mesmo pelos acontecimentos que se seleciona; caso contrário, não passaria de uma proposição, de um conhecimento⁵. Só ensina filosofia aquele que aprende filosofia; que, de alguma forma, a toma para si, conjugando pontos notáveis de seu corpo “[...] com os pontos singulares da Idéia objetiva para formar um campo problemático” (DELEUZE, 2006, p. 237).

Em se tratando do que propõe o professor, ou quem se arvora a esse papel, por mais diversificadas que sejam as estratégias, não significa que guardem em si algo de efetivo para a aprendizagem do pensamento. E, ainda, não há ensino, se não houver, por parte do professor, também um processo de aprendizagem no pensamento, permitindo partilhar francamente o que ensina. Considerando a figura do aprendiz, do que lhe é ensinado, podem ser retirados elementos para o seu pensamento.

Sem dúvida, a tarefa do que se ensina em filosofia é de grande importância, mas não significa necessariamente que a aprendizagem ocorra.

Desse modo, embora se ensine filosofia, é somente por meio de um processo de envolvimento, experimentação etc., entre o aprendiz e o pensamento, que a aprendizagem filosófica pode ocorrer. Ensinar é sempre possível, mas a aprendizagem, por ser intransferível,

⁵ Cardoso Junior (2004, p. 16-17), em seu artigo “Pensar a Pedagogia com Deleuze e Guattari: amizade na perspectiva do aprender”, salienta, sob a ótica de um tipo especial de amizade, que o ato pedagógico é de fundamental importância na relação professor e aluno através do ensino, mas que há também um outro aspecto essencial dessa amizade, o processo que é próprio do aprendiz, entre ele e sua produção no pensamento. De acordo com este autor, “conectar um corpo e um objeto através de uma idéia, essa é a principal razão pela qual podemos dizer, com Deleuze, que o aprender envolve um tipo especial de amizade. *Vis-à-vis*, ensinar significa criar condições ou, antes, deixar correr certas intensidades para que um corpo e uma idéia, uma sensação e um conceito possam encontrar-se sob circunstâncias que nunca se repetem. Aluno e professor estão em um mesmo movimento, eles desconhecem para onde vão, como se remassem um barquinho à deriva no grande mar entre o não-saber e o saber. Não reconhecer o destino é o que torna a aventura do aprender o lugar da confiança. [...] Em todo caso, a complicação dos campos problemáticos do aprender constitui e envolve de tal forma a relação de amizade entre professor e aluno que é impossível que não se crie nesse âmbito uma terra da confiança, mesmo que esta sofra impasses, enguiços, aviltamentos e traições de toda ordem. Deleuze, sintetizando, de modo bem-humorado, o que procuramos demonstrar acerca da diferença entre saber e aprender, diz: ‘nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender - que amores tornam alguém bom em Latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar’ (DELEUZE, 1988b, p. 270). Embora a amizade entre professor e aluno seja um elo pedagógico, também é verdade que o aprender implica uma solidão própria a uma ‘estética da existência’, no sentido foucaultiano do termo, pela qual ‘aprendemos’ a nos dobrar sobre nós mesmos, em busca de um governo de si que lance novos modos de existir (FOUCAULT, 1984, p. 28 e 31). Ser feliz com ‘essa’ solidão é a lição básica de uma pedagogia que vibra com o pensamento de Deleuze e Guattari”.

só acontece se o aprendiz tomar o que se ensina para si; e, neste aspecto, o que foi ensinado já se torna outra coisa. Trata-se de uma relação vital com o pensamento, forjada numa solidão povoada por encontros, para usar uma expressão de Deleuze, cabendo somente ao aprendiz tirar-lhe proveito e o que lhe é de direito: reinventar a sua forma de pensar.

DA RACIONALIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS HISTÓRICOS AO ENCONTRO AFETIVO COM O PENSAMENTO

No processo da aprendizagem em filosofia, cujo material de manuseio é o legado do pensamento, o que se espera de todo aprendiz é que intervenha por meio da criação. Os signos a que se submete e as singularidades sob sua escolha lhe são únicos, o que lhe permite a inserção de aspectos peculiares em suas construções conceituais. Esta iniciativa distingue-se daquela do demiurgo platônico, que organiza o caos a partir de modelos vindos do mundo das ideias eternas, pois experimenta a contínua manifestação do seu devir no fluxo do mundo. Aliás, cada refluxo traz uma nova possibilidade subjacente que, por sua vez, subentende o próprio ato de criar.

Nesse sentido, mais do que se servir de um conteúdo e se submeter à sua forma e significado, parece mais notável em filosofia a iniciativa da sua transformação, em que aquele que aprende, num mesmo golpe de apreciação e criação, produz o novo em meio ao que lhe solicitam a adaptação e a reflexão em si mesmas.

Isto se justifica porque o procedimento de conceber significantes e significados mecanicamente, outorgando-lhes a condição de modelo, simplifica em demasia o seu manuseio, impedindo, de fato, o que possa emergir e surpreender na relação com eles.

Aproximando-se desse posicionamento, Hermosillo (*apud* CERLETTI, 2004, p. 34-35) sugere que a constituição da subjetividade na instituição escolar pode encontrar um espaço interessante na invenção da aula. Ela argumenta que, quando o mestre dá lugar à subjetividade, pode surgir algo de inesperado, tanto para ele quanto para o aluno. Trata-se de estabelecer relações inéditas entre conhecimentos e pessoas, em que os conteúdos são “pré-textos” para novas criações. A partir dessa perspectiva, o trabalho com o pensamento filosófico, mesmo no âmbito do espaço institucional, pode sofrer uma transformação. Esta não consiste na apreensão de um sentido, mas na busca de sua constituição. Em confronto com o que deseja domesticar, este novo movimento percorre outros rumos e permite decisões subjetivas. Desse modo, se, de um lado, há a aposta no subjetivo, por outro, aposta-se igualmente na autoeducação. Por esse viés, a socialização dos atores acontece por meio de

diversos aprendizados, permitindo que a educação seja autoria, constituindo-se não apenas como autoeducação, mas também como inventividade.

Assim, o material filosófico, científico, artístico, tomado como “pré-texto”, faria irromper, no seu interior, um plano intensivo e inventivo, dando condições para o funcionamento de um procedimento, sugerindo fortalecimentos e impulsos da capacidade criativa, não atribuindo essa mesma importância às proposições gerais dos encadeamentos dados *a priori*⁶, nem à observância de um programa no cumprimento de suas etapas e roteiros.

Todavia, é preciso considerar que fronteiras necessitam ser atravessadas. A pedagogia do conteúdo⁷ enxerga o trabalho com o pensamento sob um viés de um conjunto organizado de proposições⁸, que pretende sugerir aos professores a maneira como tais proposições devem ser implementadas, para que sejam compreendidas e apreendidas.

Na prática, esta pedagogia, ao socializar proposições ou conteúdos, atribui um sentido aos fatos passados e ao próprio pensamento, adquirindo um perfil histórico. Dessa forma, faz com que o aprendiz recue no passado e resgate a maneira encontrada pelos homens para o enfrentamento e o aperfeiçoamento de seus problemas na sequência do tempo. Tal enfrentamento se traduz em um saber metódico dos fatos que supostamente irão ajudá-lo a compreender, de forma dialética, os problemas que ele deve encarar no presente.

De igual modo, esses conteúdos, por vezes, assumem um perfil pseudo-histórico, ou seja, mesmo optando por uma abordagem dos assuntos, a referência à história do pensamento se constitui no fio de Ariadne dos temas. Essa organização dos conteúdos também pode oferecer um panorama evolutivo, que subentende uma periodização, em que se reverenciam os pensadores e suas concepções, subtraindo do aprendiz a radicalidade que implica uma construção própria no pensamento.

Por esse prisma, a noção de conteúdo pode ser encarada como uma forma de pensar que se concretiza enquanto estratégia de um determinado ato educativo. Um processo a partir do qual o pensamento filosófico se instaura, segundo um determinado formato ou uma determinada imagem. Formato ou imagem esta que projetou o exercício do professor e das

⁶ A exclusão de um processo, ou algo que se encontra nele.

⁷ Segundo o dicionário “Aurélio”, a palavra “conteúdo”, como substantivo, significa “[...] aquilo que se contém nalguma coisa” (FERREIRA, 1999, p. 50), isto é, tem seu particípio arcaico no verbo conter “[Do lat. *Continere*]. 1. Ter ou encerrar em si. 2. Compreender; incluir. 3. Manter dentro de certos limites; deter; controlar; 4. Manter sob controle; reprimir; soffrear. 5. Refrear-se, reprimir-se, moderar-se. 6. Manter-se por força de contenção; conservar. 7. Consistir; encerrar-se, resumir-se, cifrar-se” (FERREIRA, 1999, p. 54).

⁸ Este tipo de pedagogia encontra-se baseada em conhecimentos, representações ou recognições e não consiste em propiciar criações.

instituições criadas para esse fim na escolha, disposição, reflexão, apreensão e compreensão dos conteúdos.

E, tendo em vista que o objetivo último dessa pedagogia se constitui na formação de indivíduos, sujeitos, a sua questão central, portanto, diz respeito a quais conteúdos devem ser privilegiados e de que forma devem ser abordados.

Nesse contexto, uma ponderação desse enfoque recai na necessidade de colocar em xeque a ideia de que a melhor forma de servir-se do pensamento em filosofia seja por meio do exercício e da compreensão de verdades comuns a todos, na forma de conteúdos a serem memorizados e apreendidos. Essa abordagem deixa de considerar que múltiplas podem ser as entradas para a prática do pensamento, que, no caso da filosofia, compreende a problematização e a criação.

Em seu formato *a priori*, esse movimento da pedagogia dos conteúdos, que permeia grande parte dos processos de trabalho com o pensamento, pode ser associado à visão de Roland Barthes, quando menciona a construção projetada por Julio Verne em sua obra *Vinte mil léguas submarinas*. Nela o olhar retrospectivo para o mundo não nos permite outra atitude, se não a introspecção e a recorrência às interiorizações:

[...] uma espécie de cosmogonia fechada sobre si mesma, que tem as suas categorias próprias, o seu tempo, o seu espaço, a sua plenitude e mesmo o seu princípio existencial. Este princípio parece-me ser o gesto contínuo do enclausuramento. A imaginação da viagem corresponde em Verne a uma exploração da clausura⁹ [...] não cessava de completar o mundo, de o mobiliar, de o transformar num receptáculo pleno como um ovo; o seu movimento é exatamente o de um enciclopedista do século dezoito [...] Nela, o artista só pode ter uma função: elaborar catálogos, inventários, perseguindo os ínfimos recantos vazios para neles fazer surgir, em filas cerradas, as criações e os instrumentos humanos (BARTHES, 1975, p. 56).

Segundo esse procedimento, o homem, longe de inventar a si mesmo em contato com os acasos externos, tenta abarcar uma totalidade e estender o seu conhecimento. Em um ímpeto de ordenação e sistematização, apropria-se do máximo, isto é, traz o mundo para o seu domínio, esvazia-o e relaciona-se com ele de modo a fixá-lo racionalmente, em detrimento do que nele pode afetar sua sensibilidade. Um processo que reduz a diversidade do mundo a um movimento dialético que retoma a todo instante os acontecimentos para que, compreendidos, confirmem a nobreza da situação atual.

⁹ Clausuras pétreas, que mantêm a integridade doutrinária no modo de pensar, agir e valorizar.

A viagem de barco, tão importante na mitologia de Verne, não contradiz este gesto, antes pelo contrário: o barco pode ser o símbolo da partida; mais profundamente é o sinal da clausura. O gosto do navio é sempre a alegria do enclausuramento perfeito¹⁰, do domínio do maior número possível de objetos [...]. Sob este aspecto, o ‘Nautilus’ é a caverna adorável (BARTHES, 1975, p. 57, grifo do autor).

Supõe uma interioridade que, armazenada continuamente, transforma-se em *habitat* e ambiente de aconchego, tranquilidade e segurança. A ideia de que só é possível se fortalecer no interior de um horizonte determinado, num enclausuramento querido, “[...] que basta dar ao homem o navio como ‘habitat’, para que nele o homem organize imediatamente o prazer de um universo redondo e liso: aliás, toda uma moral náutica o proclama simultaneamente deus, senhor, e proprietário (‘único senhor a bordo etc.’)” (BARTHES, 1975, p. 57-58, grifos do autor).

E isso em nada se afasta do que Nietzsche (2005, p. 100, grifo do autor) diz em relação ao homem moderno, este ser que, ao se empanturrar de uma massa de conhecimentos, revela a sua característica mais íntima, uma interioridade específica que, para todos os seres vivos, seria absurda e se constitui numa contradição insólita:

[...] a admirável oposição – desconhecida nos povos antigos – entre uma interioridade à qual não corresponde nenhuma exterioridade, e uma exterioridade à qual não corresponde nenhuma interioridade. [...] conteúdo e que somente falta forma; [...] não uma cultura autêntica, mas somente uma espécie de saber sobre a cultura. Ela está presa à idéia de cultura, ao sentimento da cultura, mas não se compromete com uma cultura determinada. Ao contrário, o que se exprime realmente, o que se manifesta exteriormente em atos visíveis, se reduz freqüentemente a uma fria convenção, a uma pobre imitação ou mesmo a uma caricatura grosseira. Sem dúvida o sentimento fica enclausurado numa interioridade [...]. O processo interno é agora a coisa mesma, é a verdadeira ‘cultura’.

Por conseguinte, se um pensador grego, afeito a uma estética da existência, cuja convicção era de que é preciso imprimir mudanças no que se recebe, se deparasse, num encontro inusitado, com a cultura do homem moderno, compreenderia que ser culto e ter cultura histórica são duas coisas tão próximas que acabam por se confundir. Assim, o homem moderno, por seu lado, iria se convencer de que os gregos seriam:

¹⁰ Este enclausuramento perfeito trata da motivação do platonismo em oposição a um devir louco, à deriva: “Impor um limite a este devir, ordená-lo ao mesmo, torná-lo semelhante – e, para a parte que permaneceria rebelde, recalculá-la o mais profundo possível, encerrá-la numa caverna no fundo do Oceano: tal é o objetivo do platonismo em sua vontade de fazer triunfar os ícones sobre os simulacros” (DELEUZE, 2003, p. 264).

[...] extremamente ‘pouco cultos’, o que na verdade exporia ao escárnio público o segredo tão escrupulosamente guardado da cultura moderna: pois nós modernos não possuímos nada de próprio; somente na medida em que sorvemos e nos impregnamos de épocas, costumes, obras, filosofias, religiões e conhecimentos estranhos é que nos tornamos objetos dignos de interesse, a saber, enciclopédias ambulantes (NIETZSCHE, 2005, p. 101-102, grifo do autor).

Na visão de Nietzsche (2005), o saber não é outro senão o enciclopédico, cujo formato é de um manual interior, contaminado por retrospectivas interiorizadas e sentimentos abstratos, que promoverá, como consequência, a aquisição de um hábito por parte do homem moderno, oposto ao de uma personalidade forte.

Resulta daí o hábito de não se levar a sério as coisas reais, daí nasce a ‘personalidade fraca’, para a qual o que é real e efetivo produz somente uma fraca impressão; acaba-se por tratar o exterior com uma negligência e uma incúria cada vez maiores e se faz aprofundar a perigosa ruptura entre o conteúdo e a forma, até se tornar insensível [...]: caso somente a memória se encontre permanentemente solicitada, caso somente ela seja alimentada por um constante fluxo de coisas dignas de serem conhecidas e suscetíveis de serem cuidadosamente arrumadas no escaninho (NIETZSCHE, 2005, p. 102, grifo do autor).

Este tipo de homem, portanto, mais do que se sensibilizar com as coisas, passeia os olhos pelas páginas da história como um espectador. Adormecido em seus instintos, torna-se orientado pelo seu interior, no qual acumula um amontoado de conhecimentos que não possuem relação direta com o mundo exterior e com a sua vida.

A história, segundo esse impulso, passará recolhendo sem distinção fatos do passado, em vez de acontecimentos, sem auxiliar aqueles que desejam aprender a se libertarem, a serem criativos consigo mesmos, seja nas construções ou nas ações.

Desse modo, no que concerne ao excesso de interiorização, através do conteúdo fixo e do sentido histórico a ser apreendido, o pensamento não teria como se manifestar. Aliás, “toda atividade filosófica é hoje reprimida pela polícia e pela política; os governantes, as igrejas, as academias, os costumes, as fraquezas dos homens conspiram para reduzi-la a um verniz de erudição” (NIETZSCHE, 2005, p. 111).

Por outro lado, se a filosofia existe, bem como a possibilidade de sua aprendizagem, é para superar o nível de sua ineficácia que torna negativamente passivos aqueles a quem ela pretende atingir.

Nesse caso, o que se sugere, em contraste a uma pedagogia do conteúdo em filosofia, é uma pedagogia do conceito passando pelo afeto. Seu movimento contraefetua-se ao do “Nautilus” de Julio Verne, de se fechar num enclausuramento do *habitat* cômodo, da

apropriação irrestrita, racional, insensível dos objetos e da constituição de uma interioridade. Aliás,

[...] só existe um meio de exorcizar a natureza possessiva do homem sobre o navio: supprime-se o homem e deixa-se o navio só, entregue a si próprio; então o barco deixa de ser uma caixa, 'habitat' e objeto possuído, para se tornar olho viajante, que, de leve, roça infinitos e produz, incessantemente, partidas. O objeto verdadeiramente oposto ao 'Nautilus' de Verne é o 'Bateau ivre' de Rimbaud, o barco que diz 'eu', e, liberto de sua concavidade, pode fazer passar o homem de uma psicanálise da caverna a uma verdadeira poética da exploração (BARTHES, 1975, p. 58, grifos do autor).

A força da filosofia, vista por esta ótica, revigora-se em seu constante poder de começo, de partidas em relação ao novo, que não depende de um querer racionalizado conectado aos mananciais de conhecimento, mas do desejo afeito aos acasos da exploração, quando se está atento ao pensamento, quando se está à espreita de seus acontecimentos.

APRENDIZAGEM EM FILOSOFIA: DAS POSSIBILIDADES DE CRIAÇÃO

Ainda que desanimadora às vezes, sempre foi esta a intenção, apagar a linha que separa o incontrovertível do inventado. A história, revisada e reinterpretada de modo incessante, é vista diante deste tipo de exame simplesmente como um outro tipo de ficção. Torna-se perigosa se for vista como possuidora de qualquer outra verdade além desta. Mas é uma ficção que devemos habitar. Não existindo nenhum território que não seja subjetivo, podemos viver apenas sobre o mapa. A única questão que nos resta é: qual mapa escolhermos, se vivemos nos teimosos textos do mundo ou os substituímos por uma nossa linguagem mais forte. A tarefa não é impensável¹¹ (MOORE, 2003, p. 275).

Toda criação requer um material de trabalho e as condições que o propiciam. Assim, a aula, por ser estratégica e por ir além do ensino propriamente dito, compõe um dos vetores operacionais para que a aprendizagem filosófica possa receber os elementos necessários com os quais trabalhar.

Nesse sentido, dois aspectos se sobressaem. Um primeiro, no qual se recorre à totalidade da história da filosofia e ao encadeamento de seus atores, apreendendo os sistemas e pensamentos. E outro, ainda em aberto, que aposta na experimentação como prática do pensamento, porque, a rigor, oferecer elementos para a aprendizagem filosófica não traz consigo um modelo que lhe seja próprio, talvez apenas aproximações.

Assim, se muitas das iniciativas forjadas até o momento investem e oferecem condições e possibilidades para que a aprendizagem no campo filosófico se efetue no

¹¹ Tradução do autor.

primeiro aspecto, é no segundo que novas estratégias podem ser criadas e que encontram na aula um lugar importante de operacionalização. Ou seja, os dois tipos de encaminhamento, embora não deixem de culminar na composição do trabalho filosófico, oferecem ressonâncias distintas em termos dos impactos e dos efeitos que produzem. Respectivamente, encontram-se situados – um, no âmbito de um posicionamento indiferenciado quanto às criações filosóficas e outro, enfaticamente comprometido com elas.

Tomando o rumo do que está ainda por ser explorado nas estratégias de aula, contrastando com a versão conteudista e historiográfica, Foucault traz em sua obra uma contribuição notável pelo modo como trabalha os acontecimentos passados, sugerindo que seu uso pode ser bastante intenso e preciso. Para ele (2003, p. 176), quanto aos acontecimentos históricos, nada tem serventia pelo lado das narrativas codificadas. Caso se queira fazer algo desses acontecimentos em termos de um sentido, de uma utilização, de uma eficácia política, não se pode fazê-lo concretamente senão sob a condição de que se esteja ligado, de um modo ou de outro, aos combates que se desenrolam no seu domínio¹².

Sendo assim, pode-se entender porque, paralelamente aos seus primeiros estudos dedicados à história, Foucault desenvolveu um trabalho arqueológico e genealógico. Neste aspecto foi possível notar, na suposta tranquilidade e no apaziguamento dos episódios já transcorridos, a existência de combates, de linhas de força, pontos de enfrentamento, tensão, embate. Por esse viés, o que salta aos olhos e ganha a cena no contato com a história diz respeito aos problemas, às jogadas, às apostas e aos seus efeitos políticos. Essa forma problematizadora com que Foucault trabalha, de atribuir maior vivacidade e movimento aos episódios históricos, revirando seus modos de expressão, traz à superfície algo mais do que o plano indiferenciado dos acontecimentos do passado. Destarte, a questão não é propriamente trabalhar os conteúdos da história, mas trazer à tona seus embates e problemas, e se permitir envolver com eles mediante as questões da atualidade, do presente.

Para este pensador, há na história um elemento espacial, heterogêneo e estratégico dos campos de batalha, o qual se encontra também nas obras filosóficas. Por isso, na sua maneira de entender, um autor importante e digno de reverência como Marx não existiu. Ou seja:

¹² Ainda que Foucault não faça, nesse momento, referência particular à história da filosofia, seus argumentos certamente podem ser utilizados para pensar esta questão.

Esta espécie de entidade que se construiu em torno de um nome próprio e que se refere às vezes [...] à totalidade do que escreveu e às vezes a um imenso processo histórico que deriva dele. Fazer Marx funcionar como um ‘autor’, localizável em um manancial discursivo único e suscetível de uma análise em termos de originalidade ou coerência interna, é sempre possível. Afinal de contas, tem-se o direito de ‘academizar’ Marx. Mas isso é desconhecer a explosão que ele produziu (FOUCAULT, 2003, p. 187, grifos do autor).

Isto significa que, se a obra de Marx fosse lida geopoliticamente, trazendo à tona o processo tático de suas análises, não ficariam ignoradas facetas de seu pensamento como, por exemplo, “[...] o que escreveu sobre o exército e seu papel no desenvolvimento do poder político” (FOUCAULT, 2003, p. 188). Para Foucault (2003, p. 188), “são coisas muito importantes que praticamente foram deixadas em alqueive, em proveito dos incessantes comentários sobre a mais-valia”.

Desse modo, o tempo da história, como relato, narrativa de acontecimentos que se sucederam periodicamente¹³, pervertido geograficamente¹⁴, ou analisado geopoliticamente, para usar a expressão foucaultiana, pode propiciar o encontro com situações novas até então colocadas à margem, tornando-se muito mais o espaço de uma problematização do pensamento do que do seu desfecho.

Embora esta forma de trabalhar a aprendizagem filosófica não traga a segurança dos moldes estabelecidos e conteudistas, guarda uma relação singular que se constitui em um sentimento alegre e perspicaz, ainda obscuro, de estar nas malhas de uma afecção.

Na versão de Deleuze (2006, p. 203), o que há no mundo são signos que forçam a pensar, e estes são objetos de encontros fundamentais e não de recognições. A particularidade que os encontros revelam é que só podem ser sentidos. Se o sentido na recognição é o que nunca pode ser sentido, pois só toma o que pode ser apreendido por outras faculdades, sob a ótica dos encontros é possível que se sinta diferentemente.

Por esse motivo, o ponto central do trabalho com o pensamento filosófico, em oposição ao processo de recognição, acontece por encontros com o sensível¹⁵, que se constitui muito mais pelas vias estratégicas de uma geografia e pelos acontecimentos que propicia, do

¹³ Esta sucessão, dado à tentativa de aglutinar uma infinidade de eventos, ganha a característica de simultaneidade, no sentido de reunir tudo num ponto, o que não permite a percepção de aspectos vivos residentes nos detalhes; ou, para usar o vocabulário de Foucault, nos enfrentamentos, nos conflitos, nos problemas etc. e seus efeitos políticos.

¹⁴ Geografia é entendida, aqui, como acontecimentos que só podem ocorrer no espaço. No caso da filosofia no espaço textual, onde o sentido não se encontra posto, só há superfície dispersa na totalidade dos detalhes, que não mais desaparecem, como se verifica na leitura histórica de Foucault, podendo propiciar encontros com aspectos inusitados, ainda não vislumbrados nos textos, ou na tradição filosófica.

¹⁵ Em *Diferença e repetição*, Deleuze (2006, p. 203) vai dizer do ser do sensível opondo-se à recognição. Através deste, segundo o que se desenvolve aqui, é possível o paradoxo do que pode ser sentido no pensamento.

que pela narrativa dos acontecimentos já ocorridos. Antes de haver progressão e linearidade nos pensamentos em filosofia, o que existem são espaços, tipos, relevos, paisagens, cores, sonoridades, intensidades, modos, ou seja, muito mais elementos do sensível, oferecendo o que pensar aos aprendizes, do que conteúdos da razão a serem compreendidos e apreendidos.

Em seu livro *Lógica do sentido*, Deleuze (2003, p. 6-7) confirma este aspecto, ao dizer que os encontros resultam em efeitos de superfície; estes, na física dos estoicos, são misturas de corpos, cujo resultado gera, origina incorporais.

Desse modo, é possível supor, a título de exemplo e segundo elementos da física estoica, um encontro entre o vento e o lago. Quando a superfície do vento se encontra com a superfície do lago, provoca-lhe um ondular. Este não é nem o lago nem o vento, mas o efeito resultante da relação entre ambos. Trata-se de um acontecimento extremamente singular e fugidio, pois o modo de intensidade do vento em confronto com o modo de superfície do lago pode trazer incontáveis movimentos do ondular incorporal do lago, jamais repetindo, de forma idêntica, os movimentos ondulares já ocorridos.

O legado do pensamento no campo da arte, da filosofia, da ciência possui seus corpos. Em filosofia, estes estão presentes nos escritos dos filósofos, em seus livros e textos. Estes corpos encontram na pessoa dos leitores tantos outros corpos, cujos encontros podem gerar os tais efeitos de superfície, de que nos fala Deleuze, inspirando-se na física dos estoicos.

Para Deleuze (2003, p. 5), esses encontros podem gerar acontecimentos, incorporais. Não se trata nem de ações nem de paixões, mas de resultados de paixões e de ações, presentes em determinados efeitos do encontro dos corpos, ocasionando um odiar, um sorrir, um confirmar, um pensar, um sentir etc., todos únicos e momentâneos.

Se um artista, diante de um ondular do lago, capta-lhe o instante nos traços de uma pintura e um cientista o organiza em conhecimento, aquele em contato com a filosofia toma-o afetivamente como um pensar. Na lógica dos acontecimentos, este não é nem o pensar daquele que acessa o texto filosófico, nem o pensar do filósofo que se encontra no texto, mas um efeito que resulta do encontro entre ambos.

Por esta maneira de entrar em contato com o legado do pensamento, não há o que compreender, apreender, em termos de uma totalidade do conhecimento. Aliás, a radicalização do entendimento passa pelo envolvimento e pelos efeitos que possa provocar.

Através dos acontecimentos, no corpo dos textos filosóficos encontram-se presentes paisagens, cores, sons do pensamento em forma de ideias, conceitos, problemas, oferecendo

ao pensamento, em termos afetivos, o que pensar ou o que experimentar, cujos resultados podem trazer algo de singular. Esse movimento ultrapassa o sentido do já pensado. Assim, muda a ótica com que se pensava e também a ótica do pensador que se lê. Isso tem consequências bastante particulares na maneira como vemos e pensamos o presente. Se tudo o que conhecemos, ou melhor, o que pensamos, se faz pela herança de construções, o movimento de repensá-las atualmente não consiste nem no que pensamos, nem no que pensam os filósofos, mas em contraefetuações de superfície, em acontecimentos que podem surgir desses encontros.

Dessa maneira, aprender filosofia consiste em estar à espreita do que pode vir a ocorrer no contato com seus registros, o que significa ressaltar muito mais o que há de problemático na relação com o pensamento do que seus aportes. Em nome do que a história da filosofia não dispõe, outra pode ser a relação com o pensamento filosófico, sob a obliquidade sensível de um hesitar, de um romper, de um problematizar, de um mudar, de um pensar, na criação de outra perspectiva que não a da repetição subalterna dos modos do filosofar.

Tendo em conta o contato com corpos do pensamento, adentrar a história da filosofia não significa encontrar a solução para os problemas, compreender o significado das ideias e apreender os conceitos, mas encará-los sob novos enfoques. Contra qualquer decisão que simule uma origem verídica do pensamento, o contato com a produção dos filósofos ocorrerá se houver encontros. A heterogeneidade dos acontecimentos, que forçam o pensamento a operar, diz muito mais do que a matriz ilusória de um começo verídico. Aliás, a afetividade e o envolvimento que ela exige trazem consigo um antídoto aos pressupostos. Dado seu caráter intensivo, ela não reclama filiações, preenche um tempo e espaços vazios. Não busca uma origem, inaugura um começo. Devido a sua dimensão parricida, rejeita submeter-se.

Justamente neste sentido, Douailler (2003, p. 28-30), em seu texto *A filosofia que começa: desafios para o ensino da filosofia no próximo milênio*, irá dizer que o contato com a filosofia acontece muito mais pelo seu poder de começo do que por um prolongamento sapiencial específico. No seu interior pode vir a ocorrer uma série descontínua de recomeços. Estes não se efetuam por sua pureza, mas procedem por arrombamento, violência, ruptura com um sistema de representações e de conhecimentos já existentes. O poder de começo de toda filosofia pode ser chamado de um segundo nascimento, na medida em que se exerce na inteligência já nascida, e não se dá para o seu mundo já existente, mas para outra vida que vive, graças ao pensamento com o qual se entrou em contato, o que significa outra vida deste

próprio mundo. Assim, a questão, para o pensamento em filosofia, consiste em experimentar a capacidade que nosso próprio mundo tem de diferir de si mesmo, sob a ação de um segundo nascimento, o que implica tanto a diferenciação de um mundo, quanto a de um sujeito em relação a si mesmo. A filosofia que começa não cessa de ultrapassar, de dentro e de fora, os lugares e as formas mantidas. Não cessa de impedir a sedimentação de sua biblioteca fixada em Platão, em Kant e de enriquecê-la para recomeçar com Platão e Kant, de modo a se manter, sempre, na expectativa de seus começos.

Neste aspecto, se um segundo nascimento traz a insegurança da ausência de um modelo estável, em contrapartida pode desembocar em novos meios de expressão do pensamento, instaurando novas dobras em sua herança. E isso porque a ausência e, mesmo, a refutação dos modelos trazem em si a potência de aguçar a exigência plástica, contraefetuando os aportes teóricos. Assim, embora Platão tenha frequentado a escola da ironia, da maiêutica e da dialética, fez desses ensinamentos algo à sua maneira. Enfrentando outros problemas, transportou os ensinamentos socráticos para outro terreno, em que um novo começo foi possível (DOUAILLER, 2003, p. 28-30).

Por esse motivo, quando o professor trabalha a filosofia pelo viés da sua história, destacando, por exemplo, as etapas do pensamento e não o movimento que as tornou possível, acaba por diminuir-lhe a potência. Ao simplesmente historicizá-la, negligencia os movimentos mais concretos dos corpos do pensamento, a partir dos quais os encontros, os acontecimentos e as elaborações do pensamento são possíveis. Assim, a infinidade de imagens de pensamento da filosofia tem pouco a ver com a generalização e escapa às harmonizações. Caso queiram se tornar vivas, terão que apostar na vida do pensamento que nasce em novas experiências do que significa pensar.

FINALIZANDO...

Diante dos procedimentos que insistem na repetição do mesmo, fica a questão: o que é possível fazer para que a história da filosofia não impeça novos começos? Ou ainda, o que é possível fazer, para que a filosofia não despotencialize aqueles que a acessam, continuando intocada, ensejando apenas a conformidade com seus pensamentos?

Ensaando uma saída, é possível sugerir aos nossos aprendizes que:

- Inventem suas próprias regras de fazer filosofia, segundo uma maneira de confecção, um estilo que lhes seja próprio. Tal iniciativa permite vencer o receio diante da

escrita, ou da linguagem em geral, favorecendo um modo de expressão mais próximo dos seus movimentos.

- Tomem os autores como matéria de transformação. Isso significa dizer que os confrontos e os “despertamentos” provocados pelo texto filosófico podem gerar outro olhar pela via das composições, que não aquelas que o texto traz em si.

- Encontrem, selecionem autores que endossem aquilo em que estão pensando. Deleuze, por exemplo, ao construir seu pensamento, optou por pensadores que fizeram a crítica do negativo, da razão universal, da verdade única, de onde retirou uma cultura da alegria, o desprezo pela interioridade, a exterioridade dos laços e das relações, a denúncia do poder. Assim, os aprendizes, ao se depararem com autores que fortaleçam o que pensam, devem selecioná-los e com eles experimentar novas formas de pensar.

- Traiam os autores. O que significa, ao mesmo tempo, respeitar-lhes o máximo, sem reproduzi-los. Neste aspecto, podem ser bastante produtivos os descentramentos, as recriações.

Inspirado em Deleuze (2006, p. 18), este modo de trabalho com os textos filosóficos se propõe a fazer da história do pensamento colagem em pintura, como imaginar um Hegel barbudo, um Marx filosoficamente sem barba, uma Gioconda com bigode, ou como recontar um livro filosófico do passado como se fosse um livro imaginário. Produzir uma imagem virtual da filosofia, uma dobra imaginária, ao mesmo tempo fiel e infiel.

O próprio Deleuze realizou tais modificações como aquelas que se observou no Deus de Spinoza, em *Spinoza et le problème de l'expression* (1968), transformando-o numa “máquina” que nada mais faz do que maquinar os indivíduos, bem como quando realizou modificações no eterno retorno de Nietzsche, em *Nietzsche e a Filosofia* (1976), sugerindo não mais o eterno retorno do mesmo, mas o da diferença, ou seja, sem deixar de salientar a característica seletiva desse acontecimento. Já na sua utilização da história da filosofia, ele se permitiu outra fantasia, aquela de ajustar a filosofia localmente, em formato condizente com novos pensamentos.

Esse movimento de utilizar a história da filosofia, permitindo outra fantasia, reelaborando-a sob novos enfoques, possibilita fazer a história do pensamento, pervertendo sua disciplinarização, que significa renunciar a fixar seus termos, retrazendo-os segundo um novo vocabulário e renunciando a suas palavras de ordem. Assim, trair o espírito de uma determinada filosofia é torná-la perpetuamente inventiva. Como se mencionou anteriormente,

a maior parte dos que trabalham com a filosofia, ao contrário, se deixa prender pelas armadilhas dos seus modelos.

O que se pode criar no contato com uma determinada filosofia não são leituras cada vez mais abrangentes de um mesmo pensamento, mas o que se começa a pensar. Por esse motivo se faz necessária a contração dos largos planos da sua história em pontos mais estratégicos, em que dizem mais os fragmentos que se recolhem e selecionam, as contendas do pensamento com a qual nos envolvemos, e nem tanto o encadeamento, enfileiramento dos sistemas através dos séculos.

O desejo delira sobre os corpos e sempre sobre uma superfície de contato. Nesse passeio desejante, sempre é possível encontrar, selecionar coisas que nos fazem pensar, porque de fato somos tomados por elas, enquanto que outras, por serem desinteressantes no momento ou por portarem uma semente futura, devem ficar para uma retomada.

Assim sendo, as possibilidades de que aconteçam mudanças no pensamento passam a existir no coração mesmo da história da filosofia. Este fôlego criativo supõe um movimento, que, ao transformar o poder de agir, faz retornar as forças da história da filosofia sobre ela mesma. Esse papel de transformação, nos dizeres de Deleuze (2006, p. 18), é “[...] análogo ao da colagem em pintura”, em que “a história da filosofia é a reprodução da própria história da filosofia”, comportando “[...] um verdadeiro duplo”, a partir do qual as construções do desejo e da emancipação, feitas dos mesmos materiais da história da filosofia, os reagenciam, ou os agenciam diferentemente, seletivamente.

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. **Mitologias**. 2. ed. Trad. Rita Buongiorno e Pedro de Souza. São Paulo: Difel, 1975.

CARDOSO JUNIOR, Hélio Rebello. Pensar a Pedagogia com Deleuze e Guattari: amizade na perspectiva do aprender. In: COLÓQUIO FRANCO-BRASILEIRO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO, 2., 2004, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, RJ: UERJ, 2004.

CERLETTI, Alejandro. A. Ensinar filosofia: da pergunta filosófica à proposta metodológica. In: KOHAN, Walter Omar. (Org.). **Filosofia: caminhos para seu ensino**. Trad. Ingrid Muller Xavier. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

DELEUZE, Gilles. **Spinoza et le problème de l'expression**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1968.

_____. **Nietzsche e a filosofia**. Trad. Edmundo Fernandes Dias e Ruth Joffily. Rio de Janeiro, RJ: Rio, 1976.

_____. **Lógica do sentido**. 4. ed. Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Perspectiva, 2003.

_____. **Conversações**. Trad. Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro, RJ: 34, 1992.

_____. **Diferença e repetição**. 2. ed. Trad. Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O que é a filosofia?** 2. ed. Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Munõz. Rio de Janeiro, RJ: 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Trad. Eloísa Araújo Ribeiro. São Paulo, SP: Escuta, 1998.

DOUAILLIER, Stéphane. A filosofia que começa: desafios para o ensino da filosofia no próximo milênio. In: GALLO, Sílvia; CORNELLI, Gabriele; DANELON. (Org.). **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 17-30.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FOUCAULT, Michel. Estratégia, poder-saber. **Ditos e Escritos**. v. IV. Trad. Vera Lucia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. **História da sexualidade**: o uso dos prazeres. 9. ed. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 2001. (v. 2).

MOORE, Alan. **Voice of the fire**. East Sussex, United Kingdom: Top Shelf, U. S. 2003.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Escritos sobre história**. Trad. Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro, RJ: PUC-Rio; São Paulo, SP: Loyola, 2005.

Recebido em: 14/10/2010
Publicado em: 29/06/2012